

Tade Tramm | Marc Casper | Tobias Schlömer (Hrsg.)

# Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte





Tade Tramm | Marc Casper | Tobias Schlömer (Hrsg.)

# Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

**Bestell-Nr.: 111.092**

ISBN 978-3-7639-1199-8

ISBN 978-3-7639-1200-1 (E-Book)

Printed in Germany



# Inhalt

Tade Tramm, Marc Casper, Tobias Schlömer

Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und  
Innovationsschwerpunkte ..... 5

Rainer Schulz

Berufliche Bildung in Hamburg. Ausgangspunkte – Entwicklungen – Perspektiven ..... 11

**Selbstverständnis und Standortbestimmung der Didaktik der beruflichen Bildung ..... 21**

Reinhold Nickolaus

Orientierungspotenziale von Befunden empirischer Berufsbildungsforschung und  
Herausforderungen in Rezeptionsprozessen ..... 23

Georg Tafner

„Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen“ (Klafki). Ansätze zur  
Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik ..... 51

**Lernortsspezifische Didaktiken in Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben ..... 71**

Matthias Söll, Jens Klusmeyer

Unterrichtsplanung als zentraler Gegenstand der Wirtschaftsdidaktik – Konzeption  
eines hochschuldidaktischen Ansatzes ..... 73

Tade Tramm, Marc Casper

Lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als gemeinsamer Gegenstand  
curricularer Entwicklungsarbeit von Praxis und Wissenschaft ..... 89

Carolin Wicke

Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und  
curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen  
Strukturgitteransatz ..... 115

Werner Kuhlmeier, Thomas Vollmer

Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung ..... 131

**Individualisierung und Inklusion im beruflichen Lernen ..... 153**

Alexandra Bach

Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der  
gewerblich-technischen Berufsbildung ..... 155

Andrea Burda-Zoyke	
Inklusive Bildungsgangarbeit an beruflichen Schulen: Diskussion von Entwicklungsperspektiven .....	175
Christiane Thole	
Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit in der modernen Arbeitswelt: Berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt neu denken .....	191
<b>Berufsorientierung und -vorbereitung .....</b>	<b>215</b>
Martin Fischer, Daniela Reimann	
Didaktik der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung .....	217
Petra Frehe, H.-Hugo Kremer	
Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung? .....	237
Dietmar Heisler, Susanne Schemmer	
Zur Bedeutung von Lesen in der Berufsausbildung. Die Förderung von Leseverständnis als didaktische Herausforderung .....	257
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....</b>	<b>275</b>
<b>Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz .....</b>	<b>277</b>

*Tade Tramm, Marc Casper, Tobias Schlömer*

## ▶ Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte

Die Didaktik beruflicher Bildung stellt als wissenschaftliche Disziplin einen ausgesprochen heterogenen Gegenstandsbereich dar, was insbesondere auf die Vielfalt der Adressatengruppen und Zugänge zum beruflichen Lehren und Lernen sowie auf die Unterschiede in den bildungsprogrammatischen Bezugspunkten zurückzuführen ist. Es ist durchaus fraglich, ob sich überhaupt *eine* Didaktik beruflicher Bildung bestimmen lässt oder ob dies nur noch aus dem Kontext der Berufsbildungstheorie heraus vertretbar wäre. Anders formuliert: Lässt sich ein gemeinsamer Kern der diversen Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen und auch der Didaktik des betrieblichen Lernens identifizieren, der als Didaktik beruflicher Bildung bezeichnet werden könnte? Diese Fragestellung war Anlass für einen Workshop der AG BFN am 17. und 18. November 2016 in Hamburg. Mit ihr verbindet sich das Ansinnen, einen dringend notwendigen Diskurs über das Selbstverständnis und die Zukunftsperspektiven der beruflichen Didaktik wiederzubeleben. Dabei geht es weniger darum, eine akademische Identitätsdebatte zu entfachen, sondern vielmehr gilt es, Perspektiven und Grundpositionen einer zukunftsfähigen berufsdidaktischen Forschung und Praxis zu entwickeln und zu stärken.

Dieses Anliegen begründet sich erstens aus den hochdynamischen Entwicklungen, die in Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Ökologie und Technologie stattfinden, also außerhalb bzw. in den Referenzfeldern der beruflichen Didaktiken. So steht die berufliche Bildung vor großen curricularen und didaktischen Herausforderungen, die sich aus gravierenden Veränderungen der didaktischen Bedingungsfelder genauso begründen wie daraus, dass die tradierten Muster der didaktischen Entscheidungsfelder (aus guten Gründen) obsolet geworden sind. Die schon traditionell große Heterogenität der Klientele hat sich weiter verschärft, der Anspruch auf Bildungsteilnahme und die Ausschöpfung der Humanressourcen laufen in dem Anspruch zusammen, die vorhandenen individuellen Potenziale zu realisieren und niemanden zurückzulassen. Postulate der Handlungsorientierung, der Kompetenzorientierung, der Individualisierung und der Inklusion verweisen auf veränderte gesellschaftliche Ansprüche an die berufliche Bildung. Weiterhin geht mit der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung die Aufgabe einher, zum zukunftsgerechten Handeln im Sinne eines ökologisch, sozial und ökonomisch verantwortlichen Umgangs mit Ressourcen zu sensibilisieren und zu befähigen. Nicht zuletzt sieht sich die Didaktik der beruflichen Bildung mit technologischen Umwälzungen in der Arbeitswelt konfrontiert, die weitreichende Fragen nach zukunftsfähigen Qualifi-

kationsprofilen und adäquaten Bildungszielen ebenso aufwerfen, wie sie die Lernumwelten und Lernkulturen in Betrieben und Schulen grundlegend verändern.

Zweitens ergibt sich die Notwendigkeit für einen Diskurs zum Selbstverständnis, zu Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkten der Didaktik der beruflichen Bildung aus den Erziehungswissenschaften und der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik selbst. Die Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen haben sich hinsichtlich der Gegenstandsauffassungen sowie paradigmatischen und methodologischen Orientierungen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die einschlägigen Diskurse finden dabei weitestgehend abgeschottet innerhalb der jeweiligen Fachrichtungen bzw. Fachrichtungsgruppen (Wirtschaftswissenschaften, gewerblich-technische Wissenschaften, personenbezogene Dienstleistungen), z. T. sogar in Fachgesellschaften außerhalb der Erziehungswissenschaften statt. Durchbrochen wird diese Segregation allerdings durch die großen Modellversuchs- und Forschungsprogramme, zuerst die BLK-Modellversuchsprogramme und zuletzt die Forschungsprogramme zur Lehr-Lern-Forschung, zu technologiebasierten kompetenzorientierten Prüfungen, zur Medienbildung oder zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Insofern könnte diesen auf Innovationen im Bereich der beruflichen Bildung bezogenen Programmen eine gewisse Katalysatorwirkung für einen Prozess der Annäherung der Fachrichtungsdidaktiken durch gemeinsame Diskurse, das Nachdenken über einen disziplinären Kern und die Besinnung auf verbindende wissenschafts- und bildungspolitische Interessen zukommen. Letzteres bekommt eine zunehmend große Bedeutung und Brisanz, wie sich an universitären und bildungspolitischen Positions- und Verteilungskämpfen oder der Durchsetzbarkeit berufs- und wirtschaftspädagogischer Belange in den Reorganisationsprozessen der Lehrerbildung ablesen lässt.

Festgehalten werden kann: Die Didaktik der beruflichen Bildung benötigt dringend einen *Diskurs über ihr Selbstverständnis und ihre disziplinäre Standortbestimmung*. Dieser sollte vor allem im Kontext konkreter Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zu den Objektbereichen der beruflichen Didaktiken geführt werden. Damit verbunden sind *Innovations- und Zukunftsperspektiven* der Didaktik der beruflichen Bildung zu erarbeiten. Die Beiträge im Workshop und im vorliegenden Tagungsband decken diesen Diskurs und diese Perspektiven auf vielfältige Art und Weise ab.

Vorgeschaltet findet sich ein Einblick in aktuelle Herausforderungen und Entwicklungen, aus der Perspektive der Berufsbildungspolitik, verfasst von Rainer SCHULZ (von 2008 bis 2016 Senatsdirektor und Geschäftsführer des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung, seit 01.01.2017 Staatsrat der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg). Gerade am Beispiel Hamburgs lassen sich die Vielfalt des beruflichen Bildungssystems und seine Entwicklungsdynamik in Abhängigkeit vielfältiger gesellschaftlicher Einflüsse besonders deutlich erkennen.

Der erste thematische Abschnitt im Band bietet eine Standortbestimmung der beruflichen Didaktik als Wissenschaftsdisziplin an. Unabhängig von programmatischen Schwerpunktbeschreibungen lässt sich diese zunächst paradigmatisch und methodologisch anhand von

zwei Grundannahmen kennzeichnen. Erstens kann angenommen werden, dass eine Didaktik der beruflichen Bildung durch empirische Befundlagen mindestens legitimiert sein sollte, besser noch: Ergebnisse der *empirischen Lehr-Lernforschung* sollten als Triebfeder fungieren für die Theorie- und Praxisentwicklung in der Didaktik der beruflichen Bildung. Diesem Anspruch widmet sich Reinhold NICKOLAUS in seinem Beitrag. Er stellt fest, dass die Rezeption der Befunde einschlägiger empirischer Berufsbildungsforschung und Lehr-Lernforschung in der Unterrichtspraxis, Bildungspolitik und im Rahmen didaktischer Theoriebildung komplex und problembehaftet sowie defizitär ist. Davon ausgehend zeigt er exemplarisch auf, welche Orientierungspotenziale und Verwertungsperspektiven von den Ergebnissen der empirischen Berufsbildungsforschung ausgehen können und wie die Rezeptionswahrscheinlichkeit erhöht werden kann. Eine zweite Grundannahme zum Selbstverständnis dürfte sein, dass die Didaktik der beruflichen Bildung auf *Basis von theoretischen Erklärungsansätzen* begründet, reflektiert und gestaltet werden sollte. Die Theorie Rezeption und Theoriereflexion stellen vor allem aufgrund der zu vermittelnden heterogenen Ansprüche, die von Wirtschaft, Gesellschaft und Pädagogik an die Didaktik gestellt werden, ein ebenso komplexes und herausforderndes Anliegen für die Wissenschaftsdisziplin der Didaktik der beruflichen Bildung dar. Der Beitrag von Georg TAFNER nimmt diesen Diskurs auf, indem ein Plädoyer für Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik vorgetragen wird. Ein bildungstheoretischer Zugang ermögliche dabei insbesondere auch Bildungskategorien und -ansprüche aufzunehmen, die auf ethisch-normative und sinnbezogene Fragen zur Ausgestaltung didaktischen Handelns abstellen.

Mit den Grundannahmen und den dafür exemplarisch stehenden Beiträgen werden zwei einschlägige Argumentationsfiguren der sozialwissenschaftlichen Forschung skizziert, die eine Standortbestimmung und Klärung des Selbstverständnisses anleiten können. Im Idealbild einer Didaktik der beruflichen Bildung werden beide Figuren aufeinander bezogen und ermöglichen ein integriertes Verständnis über die eigene Disziplin. Ausgangspunkt dafür sind die vielfältigen Forschungspraktiken, die sich auf spezifische Objektbereiche beziehen. Im vorliegenden Band werden dazu drei Bereiche angeboten.

Als erster und grundlegender Objektbereich sind die *lernortspezifischen Didaktiken der Berufsschulen und der Ausbildungsbetriebe* zu betrachten. Bezogen auf diese beiden Lernorte lassen sich eine Reihe an zukunftsweisenden und innovativen Forschungen ausmachen. Ein Exempel dafür ist die von Matthias SÖLL und Jens KLUSMEYER vorgestellte Konzeption zum Aufbau von Unterrichtsplanungskompetenz, einem zentralen Gegenstand der schulbezogenen Didaktik. Wie sich Kompetenzen für die komplexen Planungsprozesse zu Lerninhalten, fachdidaktischen Prinzipien und Lernendenvoraussetzungen bereits im Studium angehender Lehrkräfte ausbilden lassen, zeigen die beiden Autoren anhand des Drehbuchschreibens auf. Auf der Ebene der Curriculumentwicklung ist der Beitrag von Tade TRAMM und Marc CASPER zu verorten. Ausgehend von den Erfahrungen ihrer wissenschaftlichen Begleitung der Umsetzung des Rahmenlehrplans zum neugeschaffenen Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für

Büromanagement stellen sie ein Modell vor, das lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als pragmatischen Bezugspunkt einer subjektorientierten Didaktik und einer korrespondierenden entwicklungspädagogischen Forschung nimmt. Die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) als Zukunftsprogramm einer Didaktik der beruflichen Bildung an den Lernorten Schule und Betrieb wird gleich durch zwei Beiträge behandelt. Carolin WICKE widmet sich der bisher nur randständig erfolgten bildungstheoretischen und curricularen Beachtung der BBnE. Ihr Forschungs- und Lösungsansatz stellt im Kern auf die Entwicklung eines Strukturgitters für die kaufmännische Berufsbildung ab. Schwerpunktmäßig auf die gewerblich-technische Domäne bezogen ist der didaktische Ansatz der BBnE, den Werner KÜHLMEIER und Thomas VOLLMER vorstellen. Der Ansatz ist Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung und zeigt vor allem Wege einer nachhaltigkeitsorientierten Didaktik des betrieblichen Lernens auf.

Als zweiter Objektbereich wird im Band die *Individualisierung und Inklusion im beruflichen Lernen* behandelt. Dass in dem jungen Forschungsfeld bereits erste Zugänge zur Erklärung und Gestaltung einer inklusiven Didaktik vorliegen, belegen zwei Beiträge. So stellt Alexandra BACH ein Konzept für eine inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung vor. Dabei fokussiert sie die erste Phase der Lehramtsausbildung und die Beförderung von Wissen, Einstellungen, Handlungs- und Reflexionskompetenzen. Andrea BURDA-ZOYKE widmet sich in ihrem Beitrag der didaktisch-organisatorischen Entwicklung inklusiver Bildungsgänge in beruflichen Schulen. Dazu zeigt sie sowohl Ausgangspunkte der curricularen Analyse als auch diagnostische und förderdidaktische Umsetzungen der Inklusion in Bildungsgängen auf. Dem didaktischen Prinzip der Individualisierung widmet sich Christiane THOLE. Sie unterlegt ihren Ausführungen die Annahme, dass sich mit lernfeldbasierten Curricula der Anspruch auf Subjektorientierung und auf Zukunftsvorbereitung der Lernenden nur bedingt erfüllen ließe. Mithilfe eines identitätstheoretischen und entwicklungspsychologischen Ansatzes soll diesem Desiderat begegnet werden, den die Autorin im Rahmen qualitativer Fallstudien mit Auszubildenden im Hamburger Einzelhandel umsetzt.

Im dritten Abschnitt wird als weiterer Objektbereich die *Didaktik der Berufsorientierung und -vorbereitung* behandelt. Martin FISCHER und Daniela REIMANN präsentieren in ihrem Beitrag forschungserprobte und theoriebasierte Konzepte zur Berufsorientierung im allgemeinbildenden Schulwesen und zur Berufsvorbereitung im berufsbildenden Schulwesen. Ihre didaktischen Konzepte intendieren die Anregung der Eigenaktivitäten von Jugendlichen und die Entwicklung von berufsbiografischer Gestaltungskompetenz in der Berufseinmündungsphase. Auch Petra FREHE und H.-Hugo KREMER stellen in ihrem Beitrag heraus, dass eine Didaktik der Ausbildungsvorbereitung die Bedarfe der lernenden Subjekte in besonderer Form aufnehmen muss. Unter dieser Perspektive analysieren sie Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen und kontrastieren diese exemplarisch mit der standortspezifischen Bildungsgangarbeit. Der dritte Beitrag von Dietmar

HEISLER und Susanne SCHEMMER widmet sich der Förderung von Leseverständnis als didaktische Herausforderung, die sich sowohl in der Ausbildungsvorbereitung als auch in der Berufsausbildung ergibt. Sie gehen davon aus, dass defizitäre Lesefähigkeiten nicht nur auf das Individuum selbst, sondern auch auf den Wandel von Sprache, Sprachverwendung und auf die damit einhergehenden Veränderungen von Fachtexten zurückzuführen seien.

Die dargestellten Beiträge bilden nicht nur ein weites thematisches Spektrum ab, sondern stehen zugleich auch für unterschiedliche Forschungspraktiken. Im AG BFN-Workshop wurden diese unterschiedlichen Zugänge in Form eines Forums mit „Runden Tischen“ aufeinander bezogen. Der Diskurs wurde mit Leitthesen und Leitfragen initiiert. So wurde diskutiert, wie die Didaktik der beruflichen Bildung auch künftig – angesichts hoher Unsicherheiten, Prognoseschwierigkeiten und divergierender Ansprüche – adäquate Zukunftsperspektiven entwickeln kann. Es wurden Felder skizziert, in denen die Didaktik der beruflichen Bildung sich mit ihren Paradigmen, Modellen, Konzepten und Instrumenten den empirischen Bewährungsproben der Lehr-Lernforschung aussetzen sollte. Die durch die o. g. Beiträge sehr deutlich vorgetragene Subjektorientierung wurde im Forum aufgegriffen und auf die Modellierung, Gestaltung und Reflexion von Objekten des Lehrens und Lernens bezogen. Schließlich wurden Zugänge zum beruflichen Lehren und Lernen über die Handlungszusammenhänge in den jeweiligen sozialen Feldern der beruflichen Fachrichtungen diskutiert.

Für die engagierte Mitwirkung aller Beteiligten möchten wir uns herzlich bedanken. Die gute Resonanz auf den Call for Papers und die intensiven und gehaltvollen Austausche im Workshop können als Indikatoren dafür gewertet werden, dass der Diskurs zur Didaktik der beruflichen Bildung intensiviert werden sollte. Einen besonderen Dank richten wir an die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz und an das BIBB, die den Workshop zu diesem Thema überhaupt möglich gemacht haben. Herausheben möchten wir den Tagungsort, die bmk – Berufliche Schule für Medien und Kommunikation. Unser großer Dank gebührt der Schulleitung der bmk und dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung für die hervorragende Gastfreundlichkeit und die sehr umfassende Unterstützung.



*Rainer Schulz*

## ► Berufliche Bildung in Hamburg. Ausgangspunkte – Entwicklungen – Perspektiven

Jugendliche und junge Erwachsene in Ausbildung und Beschäftigung zu bringen und ihnen damit eine aktive Teilhabe am Arbeitsleben und in der Gesellschaft zu ermöglichen, ist eine vordringliche gesellschaftliche sowie sozial- und wirtschaftspolitische Aufgabe. Deswegen ist es ein wichtiges Ziel des Senats der Freien und Hansestadt, jedem jungen Hamburger und jeder jungen Hamburgerin die Chance auf eine berufliche Ausbildung und/oder das Abitur zu geben und niemanden auf diesem Weg zu verlieren. Durch die im Jahr 2011 begonnenen und weitestgehend umgesetzten Maßnahmen zur Reform der beruflichen Bildung (Drucksache 19/8472) sowie die flächendeckende Einrichtung der Jugendberufsagentur Hamburg (Drucksache 20/4195) hat die Behörde für Schule und Berufsbildung mit dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) gemeinsam mit den Partnern der beruflichen Bildung wesentliche Voraussetzungen hierfür geschaffen.

Im folgenden Beitrag werden die Ausgangspunkte, Entwicklungen und Perspektiven der beruflichen Bildung in Hamburg in ausgewählten Handlungsfeldern beschrieben.

### **1 Ausgangspunkt**

Das Hamburger Institut für berufliche Bildung ist ein Landesbetrieb der Behörde für Schule und Berufsbildung und umfasst derzeit 35 berufsbildende Schulen sowie eine Zentrale. Mit der Gründung des Landesbetriebes wurden die Selbstständigkeit der berufsbildenden Schulen, die Einbindung der Sozialpartner und zuständigen Stellen sowie die Steuerung der beruflichen Bildung innerhalb der Behörde für Schule und Berufsbildung grundlegend neu organisiert und gestärkt. Ziel ist es, die Gestaltungsspielräume zur Förderung der Handlungskompetenzen junger Menschen zu erweitern und unter Wahrung der Letztverantwortung des Staates die Qualität der beruflichen Bildung in Hamburg gemeinsam mit den Partnern weiterzuentwickeln. Neue und durch das Schulgesetz legitimierte Mitwirkungsmöglichkeiten wurden durch das Kuratorium (oberstes Aufsichtsgremium), durch die Schulvorstände (oberstes Organ auf schulischer Ebene) und die Lernortkooperationen, die die Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Schulen fördern und weiterentwickeln, geschaffen.

Das HIBB schließt mit der Behördenleitung der Behörde für Schule und Berufsbildung eine über zwei Jahre geltende Ziel- und Leistungsvereinbarung ab. Die Geschäftsführung un-

tersteht unmittelbar der Behördenleitung, ist operativ eigenverantwortlich und dem Kuratorium und der Behörde gegenüber berichtspflichtig.

Die HIBB-Zentrale nimmt ihre Aufgaben in vier Abteilungen wahr: Steuerung und Beratung, Schulentwicklung und Bildungsplanung, Personal und Finanzen sowie einer Stabsstelle strategisches Controlling und Öffentlichkeitsarbeit. Mit Integration des vierten Geschäftsbereichs im Juli 2015 gingen die Bereiche außerschulische Berufsbildung und berufliche Weiterbildung in die Verantwortung des HIBB über. Dem HIBB obliegt nun die Zuständigkeit für die Grundsatzfragen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung, zur Weiterbildungsförderung und zum Bildungsurlaub.

Zu den Aufgaben der Zentrale gehören u. a.:

- ▶ Rechts- und Fachaufsicht über die berufsbildenden Schulen
- ▶ Wahrnehmung aller ministeriellen Aufgaben und Grundsatzangelegenheiten der beruflichen Bildung
- ▶ Dienstaufsicht über die Schulleiterinnen und Schulleiter
- ▶ Beratung und Unterstützung der berufsbildenden Schulen
- ▶ Erstellung des Wirtschaftsplans und des Jahresabschlusses sowie die Verteilung der Einzelbudgets auf die Schulen
- ▶ Steuerung der berufsbildenden Schulen über Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Qualitätsentwicklung, Controlling und Berichtswesen
- ▶ Erstellung des Hamburger Ausbildungsreports

Mit der Gründung des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung und der institutionalisierten Zusammenarbeit von Staat, Kammern und Sozialpartnern in den Gremien des HIBB konnten die Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Hamburg grundlegend verbessert und Voraussetzungen für weitreichende Reformen geschaffen werden (vgl. Evaluationsbericht der Prognos-AG unter [www.hibb-hamburg.de](http://www.hibb-hamburg.de)).

## 2 Ein kurzer Überblick in Zahlen

Hamburgs berufliche Schulen werden zurzeit von rund 51.000 Schülerinnen und Schülern besucht. Den größten Anteil nimmt dabei der Sektor Ausbildung mit 75,2 Prozent (70 Prozent im dualen System) ein. 10,5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler befinden sich in Maßnahmen zur Integration in Ausbildung, rund die Hälfte davon sind neu zugewanderte Jugendliche in der Berufsvorbereitung für Migranten. 8,1 Prozent besuchen eine berufliche Qualifikation nach einem ersten Berufsabschluss und 6,1 Prozent besuchen einen Bildungsgang zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, wie z. B. die Berufsoberschule oder das berufliche Gymnasium. Bis 2020 ist in Hamburg kein demografiebedingter Rückgang der Schülerzahlen zu erwarten.

Der Hamburger Ausbildungsmarkt ist stark dienstleistungsgeprägt; so werden rund 70 Prozent aller Neuverträge im Bereich der Handelskammer Hamburg abgeschlossen und le-

diglich 19 Prozent im Bereich der Handwerkskammer. Darüber hinaus ist Hamburg mit seiner Metropolfunktion ein Ausbildungsmarkt, der für Schülerinnen und Schüler aus dem gesamten Bundesgebiet attraktiv ist. So haben ca. 42 Prozent aller Auszubildenden ihren Schulabschluss nicht in Hamburg, sondern in einem anderen Bundesland erworben. Bemerkenswert ist, dass bei den Ausbildungsanfängern diejenigen mit Hochschulzugangsberechtigung mit ca. 41 Prozent den höchsten Anteil ausmachen. Ca. 30 Prozent beginnen mit einem mittleren Bildungsabschluss und ca. 24 Prozent mit einem ersten Bildungsabschluss (Hauptschulabschluss) sowie ca. 3 Prozent ohne Schulabschluss eine Ausbildung auf dem Hamburger Ausbildungsmarkt (vgl. Ausbildungsreport 2016).

Für die Haushaltsjahre 2017/2018 stehen dem HIBB insgesamt 330 Millionen € pro Jahr zur Verfügung. Im HIBB sind 3200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt; davon ca. 2900 Lehrerinnen und Lehrer.

## 3 Entwicklungen

### 3.1 Reform des Übergangssystems

Mit Umsetzung der Maßnahmen zur Reform der beruflichen Bildung wurde in Hamburg insbesondere das Übergangssystem grundlegend umgestaltet. Ziel war es,

- ▶ erstens sogenannte Mehrfach-Warteschleifen abzubauen und
- ▶ zweitens berufsvorbereitende Maßnahmen dualisiert in Betrieb und berufsbildender Schule durchzuführen, um Jugendlichen dadurch einen besseren Zugang in Ausbildung zu ermöglichen.

Seit 2011 wurden deswegen die Schülerzahlen in teilqualifizierenden Berufsfachschulen deutlich abgebaut und die Berufsorientierung ab Klassenstufe 8 in allen allgemeinbildenden Schulen in Kooperation von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen verbindlich umgesetzt.

Seit dem Schuljahr 2013/2014 ist die dualisierte Ausbildungsvorbereitung zum Regelsystem in der Berufsvorbereitungsschule geworden. Schulpflichtige Jugendliche, die noch nicht beruflich orientiert sind, sollen dazu befähigt werden, einen ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Ausbildungsplatz bzw. Anschluss zu finden. An drei Tagen in der Woche lernen die Jugendlichen am Lernort Betrieb im Rahmen eines Praktikums und werden durch eine Mentorin oder einen Mentor begleitet. An zwei Tagen lernen die Jugendlichen in der Schule. Durch die Dualisierung der Lernorte und die enge Begleitung der Jugendlichen erleben und erkennen sie ihre Stärken, lernen den Alltag im Betrieb kennen und erfahren sich in neuen Rollen.

Die Berufsqualifizierung (BQ) im Hamburger Ausbildungsmodell wird seit 2011 als ergänzendes Angebot, das Jugendlichen einen zügigen Übergang in eine duale Ausbildung ermöglicht, ausgebaut, weiterentwickelt und gut angenommen. Im Schuljahr 2016/17 konnten 474 BQ-Plät-

ze in 18 Schulen für insgesamt 30 Berufe bereitgestellt werden. Diese werden in enger Abstimmung mit den Sozialpartnern und Kammern geschaffen und bedarfsgerecht ausgebaut.

Die BQ deckt das erste Ausbildungsjahr des jeweiligen Ausbildungsberufes ab. Jugendliche, die nach erfolgreichem Bestehen dieses Jahres keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben, setzen ihre Berufsausbildung bei einem Träger fort. Rund 72 Prozent der BQ-Teilnehmerinnen und Teilnehmer schlossen während des Schuljahres 2015/16 bzw. danach einen Ausbildungsvertrag ab, davon rund 86 Prozent betrieblich und 13 Prozent bei einem Träger.

### **3.2 Jugendberufsagentur flächendeckend eingerichtet**

Hamburg hat seit Dezember 2013 als erstes Bundesland flächendeckend eine Jugendberufsagentur eingerichtet. Hierzu hatten die beteiligten Akteure, die Agentur für Arbeit, Jobcenter team.arbeit.hamburg., die Behörde für Schule und Berufsbildung mit dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung, die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration sowie die Hamburger Bezirksämter, eine systematische, verbindliche und kontinuierliche Verzahnung ihrer Arbeit vereinbart.

Die Jugendberufsagentur Hamburg (JBA) stellt sicher, dass Jugendliche und junge Erwachsene beim Übergang von der Schule in den Beruf schnell und zielgerichtet auf dem Hamburger Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Fuß fassen können. Unter 25-Jährige wenden sich mit ihren Fragen und Anliegen an den jeweiligen Standort der JBA in ihrem Bezirk. Kurze Wege vor Ort und die gebündelten, rechtskreisübergreifenden Beratungs- und Hilfsangebote der beteiligten Partnerorganisationen unter einem Dach gewährleisten, dass sie individuelle Unterstützung erhalten und bei Bedarf länger begleitet werden. Dabei werden die Berufsberatung, die Beratung zu schulischen Bildungsangeboten, Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung und die Jugendhilfe je nach Bedarf miteinander verzahnt.

Stadtteilschulen, Jugendberufsagentur und die Berufsschulen unterstützen und begleiten gemeinsam den Übergang der Jugendlichen in die berufliche Bildung oder das Studium ab Klassenstufe 8. Seit 2012 ermittelten die Schulen gemeinsam mit der JBA den Verbleib aller Schulabgängerinnen und -abgänger nach Klasse 9 der Förderschulen und Klasse 10 der Stadtteilschulen. Mit der systematischen und frühzeitigen Begleitung der Jugendlichen ist es gelungen, innerhalb von zwei Jahren den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die direkt nach dem Erwerb ihres Schulabschlusses in eine berufliche Erstausbildung einmündeten, um 40 Prozent zu erhöhen und auf einem hohen Niveau zu stabilisieren.

### **3.3 Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten (AvM-Dual)**

Im Februar 2016 wurde an den berufsbildenden Schulen flächendeckend ein neues Schulangebot eingeführt, um alle schulpflichtigen neu zugewanderten Jugendlichen (über 16 Jahre,

vor Vollendung ihres 18. Lebensjahres) unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus erfolgreich in Beruf und Gesellschaft zu integrieren. Der zweijährige ganztägige Bildungsgang orientiert sich an dem erfolgreichen Angebot AvDual für schulpflichtige Hamburger Jugendliche ohne Ausbildungsplatz. Nach einer mehrmonatigen Ankommensphase in der Berufsschule schließen sich – unterbrochen durch rein schulische Unterrichtsphasen – drei mehrmonatige dualisierte Phasen an, in denen die Jugendlichen zwei Tage im Betrieb und drei Tage in der Schule lernen und arbeiten.

Die Betriebe, die Hamburger Wirtschaft und die Kammern haben ihr Versprechen erfüllt, für alle neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in AvM-Dual in ausreichendem Maß Praktikumsplätze zur Verfügung zu stellen.

AvM-Dual verfolgt vier Ziele:

- ▶ Neu zugewanderte Jugendliche können mit ihrem Abschlusszeugnis die Berechtigung des Ersten oder Mittleren Schulabschlusses erwerben.
- ▶ Sie werden besser in Ausbildung, Arbeitsmarkt und Gesellschaft integriert, weil sie in betrieblichen Praktika wichtige Erfahrungen in unserer Arbeitswelt sammeln, sich beruflich orientieren und Ausbildungsbetriebe kennenlernen.
- ▶ Sie werden intensiv sprachlich gefördert, u. a. integriert am betrieblichen Lernort.
- ▶ Und sie setzen sich intensiv und durch unmittelbares Erleben mit ihrem neuen sozio-kulturellen Umfeld und der Arbeitswelt auseinander, lernen damit Hamburg, unser Land und unsere Werte in der Arbeitswelt und Gesellschaft besser kennen.

Die Betriebe, Schulen und neu zugewanderten Jugendlichen werden dabei seit dem 1. August 2016 systematisch durch betriebliche Integrationsbegleiter unterstützt. Zum Stichtag 31. Januar 2017 befanden sich 2.061 Jugendliche in AvM-Dual.

## **4 Weiterentwickelte und neue Schulformen sichern Durchlässigkeit und ermöglichen höhere Bildungsabschlüsse in der beruflichen Bildung**

Ein wesentlicher Bestandteil der Reformmaßnahmen der Behörde für Schule und Berufsbildung ist es, die Durchlässigkeit zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse während oder nach der Berufsausbildung zu erhöhen.

### **4.1 Dual Plus Fachhochschulreife**

Nach einer Pilotphase an vier Schulen wird seit dem Schuljahr 2011/12 allen Hamburger Auszubildenden die Möglichkeit angeboten, parallel zur beruflichen Ausbildung die Fachhochschulreife zu erwerben. Unter bestimmten Bedingungen ist es ebenfalls möglich, die Fachhochschulreife an vollqualifizierenden Berufsfachschulen (vq BFS), nach der Berufsaus-

bildung an Fachoberschulen (FOS) oder im Rahmen der beruflichen Weiterbildung an Fachschulen (FS) zu erwerben.

## **4.2 Weiterentwickelte Höhere Handelsschule**

Im Sommer 2013 startete die reformierte Höhere Handelsschule für Jugendliche mit mittlerem Bildungsabschluss. Neu ist die stärkere Ausrichtung auf die berufliche Handlungsfähigkeit und die Einbeziehung betrieblicher Ausbildungsabschnitte im ersten Jahr, wodurch der Übergang in eine duale Ausbildung im kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld erleichtert werden soll. Die Jahrgangsstufe 12 kann mit der vollwertigen Fachhochschulreife abgeschlossen werden.

## **4.3 Höhere Technikerschule für Informations-, Metall- und Elektrotechnik**

Die Höhere Technikerschule für Informations-, Metall- und Elektrotechnik wurde als praxisnahes Bildungsangebot für technik-affine Jugendliche mit einem mittleren Bildungsabschluss entwickelt. Die Jahrgangsstufe 11 vermittelt Kompetenzen in technischen Berufsfeldern und beinhaltet abwechselnd schulische und betriebliche Ausbildungsabschnitte, wodurch der Übergang in eine duale Ausbildung erleichtert wird. Um dem absehbaren Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften gerecht zu werden, führt die Höhere Technikerschule im zweiten Jahr zur vollwertigen Fachhochschulreife.

## **4.4 Berufsoberschule**

Junge Menschen mit mittlerem Schulabschluss können seit Sommer 2012 nach ihrer Berufsausbildung an der Berufsoberschule (BOS) nach Jahrgangsstufe 12 die Fachhochschulreife sowie nach Jahrgangsstufe 13 die Hochschulreife erreichen. Die BOS wird in den vier Ausbildungsrichtungen Gestaltung, Gesundheit und Soziales, Technik sowie Wirtschaft und Verwaltung angeboten. Ausbildungsabsolventen, die bereits über die Fachhochschulreife verfügen, steigen direkt in die Jahrgangsstufe 13 der BOS ein, um die Hochschulreife zu erwerben. Die aufeinander abgestimmten Bausteine machen dieses Bildungsangebot sehr attraktiv.

20 Prozent aller Hamburger Schülerinnen und Schüler (SuS), die ihre Hochschulzugangsberechtigung (vollwertige Fachhochschulreife oder Abitur) im Schuljahr 2015/16 erworben haben, erlangten diese an einer berufsbildenden Schule. Damit trägt das berufliche Schulwesen erheblich zur Erhöhung des Bildungsniveaus und zur Erlangung höherwertiger Abschlüsse bei.

# **5 Reformen sichern den Hamburger Fachkräftebedarf**

Hamburg braucht in den nächsten Jahren mehr Fachkräfte in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Das HIBB hat in den letzten Jahren mehrere Schritte unternommen, um

diesen Bedarf zu decken. Neben einer inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte ist insbesondere die Zahl der Absolventen deutlich gesteigert worden. Die Fachschulen für Sozialpädagogik kommen dem wachsenden Personalbedarf nach und bilden doppelt so viele Erzieherinnen und Erzieher aus wie im Schuljahr 2006/07. Insbesondere die Nachfrage zur berufsbegleitenden Weiterbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher in Teilzeit ist seit 2006/07 fast um das Zehnfache gestiegen. Eine institutionsübergreifende Kampagne zur Förderung dieser berufsbegleitenden Weiterbildung trägt maßgeblich zu dieser Steigerung bei. Mit Beginn des Schuljahres 2017/18 wird eine Fachschule für Heilerziehungspflege neu an der Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Wagnerstraße starten und dem wachsenden Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften in der Unterstützung und Pflege von Menschen mit spezifischem Förderbedarf Rechnung tragen.

Seit dem Schuljahr 2013/14 werden auch die zukünftigen Fachkräfte für Altenpflege in Hamburg nach einem neu überarbeiteten Bildungsplan unterrichtet. Dieser berücksichtigt Anforderungen modernster pädagogischer Erkenntnisse und zugleich auch der Qualitätssicherung in der Ausbildung zur Fachkraft in der Altenpflege in Hamburg.

Im Rahmen der „Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive Altenpflege“ sind zur weiteren Sicherung des Fachkräftebedarfs Möglichkeiten der Ausbildungsverkürzung in der beruflichen Weiterbildung berücksichtigt worden. Insgesamt konnte die Zahl der Ausbildungsanfänger in der Altenpflege seit 2006/07 um das 2,7-fache gesteigert werden.

## **6 Schulentwicklungsplan 2013 macht berufsbildende Schulen zukunftsfähig**

Im November 2013 wurde der Schulentwicklungsplan für berufsbildende Schulen beschlossen. Er sichert in den nächsten Jahren die Entwicklungsperspektive der berufsbildenden Schulen.

Der Schulentwicklungsplan für die berufsbildenden Schulen baut auf der Reform der beruflichen Bildung, dem Schulentwicklungsplan für die allgemeinbildenden Schulen in Hamburg sowie den geplanten baulichen Neuerungen auf. Er berücksichtigt unter anderem die grundlegenden Reformmaßnahmen z. B. im Übergangssystem und die daraus resultierenden veränderten Schülerzahlen. Des Weiteren bezieht er die Stärkung des Fachberufsschulprinzips, die Weiterentwicklung von Schulen, deren Größe und Funktionalität sowie regionale Aspekte mit ein.

Bis Ende 2017 werden die ursprünglich 44 Schulen zu 32 Schulen zusammengeführt. Dabei werden 23 bestehende Schulen zu elf neuen Schulen fusionieren sowie Bildungsgänge verlagert werden. In den dadurch entstehenden zukunftsfähigen Schulen werden Ausbildungsgänge fachlich sinnvoll gebündelt, die bisher auf mehrere Schulen aufgesplittert waren. Alle Bildungsangebote bleiben in Hamburg in vollem Umfang bedarfsgerecht erhalten. Die Schulen erhalten eine optimierte Größe. Dadurch können sie auch zukünftig ein qualitativ und quantitativ

hochwertiges Bildungsangebot bereitstellen und ihre Entwicklungsaufgaben mit angemessener Stundenausstattung wahrnehmen. Die sukzessive Umsetzung des Schulentwicklungsplans wird durch ein umfassendes und mit den Schulen abgestimmtes Begleitkonzept unterstützt.

## 6.1 Schulbau für berufsbildende Schulen

2012 hat der Hamburger Senat wichtige Weichen gestellt, um den Neu- und Umbau, die Sanierung und Bewirtschaftung der berufsbildenden Schulen zu sichern.

Aufgrund des hohen Sanierungsbedarfs an einigen Schulen, einiger provisorischer Interimsunterbringungen berufsbildender Schulen sowie veränderter Bildungsgänge und schwankender Ausbildungszahlen sind – neben den schulischen – auch gravierende bauliche Veränderungen notwendig. Unter Maßgabe des im November 2013 beschlossenen Schulentwicklungsplans für berufsbildende Schulen werden daher insgesamt

- ▶ 17 Schulen mit Neu- und Zubauten versehen,
- ▶ zehn Schulen umfangreich saniert und
- ▶ an weiteren fünf Schulen Sanierungsmaßnahmen vorgenommen.

Bis zum Jahr 2027 wird der Hamburger Senat rund 720 Millionen Euro in die Erneuerung der berufsbildenden Schulen investieren.

## 6.2 Inklusion in der beruflichen Bildung

Ziel inklusiver Bildung ist es, jedem Kind oder Jugendlichen entsprechend seiner individuellen Kompetenzen, Potenziale und Bedürfnisse eine optimale Bildung im Bildungssystem zu ermöglichen, selbstverständlich auch im berufsbildenden Bereich. Aus diesem Grund hat das HIBB das Projekt „dual & inklusiv: Berufliche Bildung in Hamburg“ entwickelt, das ab dem 1. Januar 2014 mit einer 3,5-jährigen Laufzeit umgesetzt und vom Europäischen Sozialfonds gefördert wird. Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit speziellen Behinderungen oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf soll die Teilhabe im Gesamtsystem Übergang Schule-Beruf und somit am ersten Arbeitsmarkt ermöglicht werden. Dazu werden die Berufsorientierung an Stadtteilschulen, die Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen und die duale Ausbildung, einschließlich der Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung, zu inklusiven Bildungsangeboten weiterentwickelt.

## 6.3 Neue Steuerung zur Stärkung der selbstverantworteten Schule

Im Rahmen eines breiten Beteiligungskonzepts wurde die Steuerung und Beratung berufsbildender Schulen 2014–2016 weiterentwickelt und neu ausgerichtet. Das 2016 neu eingeführte „Neue Steuerungskonzept zur Stärkung der schulischen Selbstverantwortung“ entwickelt das

Zielbild der selbstverantworteten Schule weiter und verknüpft dieses mit dem schulischen Qualitätsmanagement, mit einer systematischen Schul- und Unterrichtsentwicklung und den etablierten Instrumenten externer Evaluierung. Ziel ist, die Leistungsfähigkeit der berufsbildenden Schulen zur Bewältigung der anstehenden Herausforderungen hinsichtlich der beruflichen und gesellschaftlichen Integration junger Menschen zu verbessern. Gute Schule misst sich hierbei an den erzielten Ergebnissen und Wirkungen bzw. an der Erreichung der selbst gesetzten sowie der bildungspolitisch und normativ vorgegebenen Ziele. Wesentliche Voraussetzung hierfür ist eine systematische Qualitätsentwicklung. Die berufsbildenden Schulen haben erheblich davon profitiert, dass sie in Umsetzung des o. g. Rahmenkonzeptes ein vollständiges Qualitätsmanagement etabliert haben. Um dessen Wirksamkeit auch langfristig zu sichern und zu erhöhen, wurde das vorliegende Steuerungskonzept erarbeitet. Wesentliche Effekte dieser neuen Steuerung bestehen darin, dass die schulische Selbstverantwortung gestärkt und das Controlling durch die Schulaufsicht – im Sinne ihres Auftrags der Steuerung und Beratung – vor dem Hintergrund einer bewährten vertrauensvollen Zusammenarbeit professionalisiert wird.

## 7 Perspektiven

In den nächsten Jahren werden sich die berufsbildenden Schulen Hamburgs neben der kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer Bildungsangebote und der konsequenten Umsetzung der begonnenen Reformvorhaben insbesondere folgenden Herausforderungen stellen müssen:

- ▶ Weiterentwicklung der Bildungsangebote für junge Migrantinnen und Migranten, Maßnahmen zur Integration Ü-18- bis U-25-Jähriger in Ausbildung, Fortbildung des Ausbildungspersonals inkl. der Angebote zur Sprachförderung.
- ▶ Weiterentwicklung der beruflichen Bildung mit Blick auf die Digitalisierung/„Arbeit 4.0“.
- ▶ Demografischer Wandel: Weiterentwicklung der beruflichen Weiterbildung und lebenslangen Lernens.
- ▶ Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung inkl. der Entwicklung besonderer Angebote für Studienabbrecher zur Einmündung in betriebliche Ausbildung.
- ▶ Steigerung der Attraktivität der beruflichen Ausbildung durch eine gemeinsame Kampagne mit allen Partnern der beruflichen Bildung. Verzahnung beruflicher Erstausbildung mit beruflicher Weiterbildung sowie Schaffung von Möglichkeiten zum Erwerb von Zusatzqualifikationen in der beruflichen Erstausbildung.
- ▶ Gewinnung von zukünftigen Lehrkräften an berufsbildenden Schulen insbesondere in Mangelfächern.
- ▶ Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur an berufsbildenden Schulen insbesondere im Bereich der Individualisierung von Unterricht.

Weitere Informationen erhalten Sie unter [www.hibb.hamburg.de](http://www.hibb.hamburg.de)



Selbstverständnis und  
Standortbestimmung der Didaktik  
der beruflichen Bildung



*Reinhold Nickolaus*

## ► Orientierungspotenziale von Befunden empirischer Berufsbildungsforschung und Herausforderungen in Rezeptionsprozessen

Die Orientierungsleistungen empirischer Berufsbildungsforschung für die Bildungspolitik, die (didaktische) Theoriebildung und die Bildungspraxis sind u. a. an die Geltungsansprüche der Aussagen und ihre Bezüge zu den Handlungsbedarfen in den verschiedenen Handlungsfeldern gebunden. Die Leitfrage des Beitrags lautet, welche Orientierungspotenziale für einschlägige Ergebnisse unterstellt werden können und wie die Rezeptionswahrscheinlichkeit erhöht werden kann. Zur Bearbeitung der Leitfrage werden exemplarisch Befundlagen skizziert sowie deren Geltungsansprüche und Orientierungspotenziale für unterschiedliche Handlungsfelder reflektiert. Der Beitrag schließt mit Ausführungen zu Handlungsoptionen, die eine Rezeption rezeptionswürdiger Erkenntnisse wahrscheinlicher machen könnten.

### 1 Vorbemerkungen

Mit dem Titel des Beitrags wird implizit unterstellt, dass Befunden empirischer Berufsbildungsforschung bzw. beruflicher Lehr-Lernforschung<sup>1</sup> Orientierungspotenziale zukommen und Rezeptionsprozesse problematisch verlaufen können. Dabei bleibt zunächst offen, welche Rezeptionsebene in den Blick genommen wird. Geht es um die Berücksichtigung der Befunde in der Unterrichtspraxis, der Bildungspolitik und/oder um die Berücksichtigung in der didaktischen Theoriebildung? Auf allen drei Rezeptionsebenen ist eine integrative Verarbeitung der Ergebnisse aus der (einschlägigen) Lehr-Lernforschung nicht selbstver-

---

1 Lehr-Lernforschung in beruflichen Domänen weist häufig enge Bezüge zu fachdidaktischer Forschung auf oder ist gegebenenfalls auch Teil fachdidaktischer Forschung. Das gilt auch für einen Großteil der unten präsentierten Beiträge. Partiiell, wie z. B. bei Forschungsprojekten zu Lehr-Lernprozessen im Übergangssystem und deren Implikationen, geht die Lehr-Lernforschung in beruflichen Domänen jedoch auch über traditionelle fachdidaktische Forschungsfelder hinaus. Diesem Beitrag liegt ein Verständnis der Lehr-Lernforschung zugrunde, das empirische Zugänge als konstitutiv unterstellt, jedoch innerhalb empirischer Forschung vielfältige Zugänge subsumiert. Idealerweise ist die Lehr-Lernforschung im Verständnis des Autors dieses Beitrags auf die Gewinnung von Aussagen ausgerichtet, die Hypothesen- bzw. Theorieprüfungen einschließen. Der Zuschnitt des Beitrags und der gegebene Rahmen lassen allerdings keine systematische Explikation der jeweiligen theoretischen Basen der beispielhaft präsentierten Befunde zu.

ständig und gegebenenfalls auch nicht trivial. Die Leitfrage dieses Beitrags lautet, welche Orientierungspotenziale für die einschlägigen Ergebnisse unterstellt werden können und wie die Rezeptionswahrscheinlichkeit gegebenenfalls erhöht werden kann. Die Klärung der Leitfrage des Beitrags setzt zunächst ein Wissen voraus, unter welchen Bedingungen die Rezeption wahrscheinlicher wird bzw. an welche Bedingungen die Wahrnehmungen, Verarbeitungen und denkbaren Handlungskonsequenzen der jeweiligen Akteure gebunden sind. Unser Wissen zu diesen Rezeptionsbedingungen befriedigt zwar keineswegs, da eine systematische Implementationsforschung bzw. Rezeptionsforschung im Bereich der beruflichen Bildung ein Desiderat darstellt. Dennoch gibt es, vor allem aus der Transferforschung zu Modellversuchen, einige Hinweise, die ich im Folgenden nutze, um einige Grundannahmen zu formulieren, die (auch) für eine Rezeption der Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung bzw. der empirischen Berufsbildungsforschung auf den unterschiedlichen Ebenen bedeutsam scheinen. Daran anschließend werde ich (beispielhaft) den Fragen nachgehen, über welche Aussagen bzw. Aussagetypen wir aus der berufspädagogisch ausgerichteten Lehr-Lernforschung verfügen, welche Orientierungsleistung diesen (bestenfalls) zukommt und welche Verwertungsperspektiven auf verschiedenen Ebenen denkbar wären. Vorstellungen einer einfachen Nutzung bzw. Anwendung der bereitgestellten Ergebnisse sind sicherlich naiv und werden dem komplexen Zusammenspiel von (eingeschränkten) Geltungsansprüchen bzw. nur bedingt zur Passung zu bringender Untersuchungs- und Verwertungskontexte, verfügbaren Verarbeitungskapazitäten, spezifischen Rezeptionsinteressen sowie unterschiedlichen „Rationalitäten“ der Forschungs- und der Verwertungskontexte sicherlich nicht gerecht. In diesem Beitrag geht es nicht darum, dieses komplexe Zusammenspiel für die unterschiedlichen Rezeptionsfelder zu rekonstruieren bzw. einer systematischen Analyse zu unterziehen. Stattdessen beschränke ich mich auf den Versuch, an einigen Beispielen die spezifischen Forschungszugänge und Aussagecharakteristiken abzubilden und zu reflektieren, welche Potenziale überhaupt verfügbar sind. Dem vorausgestellt werden zunächst Überlegungen zu den Rezeptionsbedingungen in den verschiedenen Feldern eingebracht. Der Beitrag schließt mit Ausführungen zu Handlungsoptionen, die eine Rezeption rezeptionswürdiger Erkenntnisse wahrscheinlicher machen könnten.

## **2 Notwendige Bedingungen einer Rezeption von Befunden aus der Lehr-Lernforschung in Bildungspraxis, Bildungspolitik und Theoriebildung**

Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Frage, welche förderlichen und hemmenden Bedingungen für eine Rezeption in der Bildungspraxis und eingeschränkt in der Bildungspolitik bedeutsam sind, fand in der (beruflichen) Bildung im Kontext der Modellversuchsarbeit statt, da selbst bei eng an praktischen Problemlagen ausgerichteten Konzeptentwicklungen Anlass bestand anzunehmen, dass die Ergebnisse der Modellversuche keine nachhaltige Wirkung

entfalten (vgl. NICKOLAUS/GRÄSEL 2006; NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001). Einschlägige Analysen machten u. a. deutlich, dass selbst Wissenschaftler/-innen und in viel stärkerem Maße Praktiker/-innen die Ergebnisse einschlägiger Arbeiten unbekannt blieben, die Aufbereitung der Ergebnisse für unterschiedliche Zielgruppen unbefriedigend erfolgte und bei den potenziellen Adressaten häufig keine aktive Verarbeitung und folglich auch keine aktive Nutzung unterstellt werden konnte. Selbst Wissenschaftler/-innen, die die einschlägigen Ergebnisse (spezifisch aufbereitet) in ihre Lehre in einschlägigen Studiengängen hätten einfließen lassen können, waren mit einem Teil der Entwicklungsarbeiten nicht vertraut (vgl. NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, S. 79 ff.). Ob dies bei Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen auf begrenzte Verarbeitungskapazitäten oder bewusste Selektionsprozesse zurückzuführen ist, oder auch beide Momente eine Rolle spielen, ist insoweit von Interesse, als bei bewussten Selektionsprozessen unterstellt werden kann, dass die einschlägigen Ergebnisse für die eigene (didaktische) Theoriebildung als irrelevant erachtet werden. Relevanzzuschreibungen spielen ohne Zweifel auch bei anderen potenziellen Rezipienten eine bedeutsame Rolle. Vor- und nachgelagert lassen sich für einen (gelingenden) Rezeptionsprozess allerdings weitere Momente identifizieren, die allesamt günstige Ausprägungen aufweisen müssen um eine Rezeption wahrscheinlich werden zu lassen:

Das betrifft **erstens** aus einer eher prinzipiellen Perspektive die mit den jeweiligen Untersuchungsergebnissen verbundenen **Orientierungspotenziale** und die **Geltungsansprüche** der einschlägigen Aussagen. Die Orientierungspotenziale und Geltungsansprüche sollten idealerweise auch für den Rezeptionsraum reklamiert werden können, zudem sollten die Ergebnisse über Replikationsstudien abgesichert sein. Für viele praktische Fragestellungen, die aus aktuellen Problemlagen resultieren, werden diese Ansprüche allerdings nicht einlösbar sein, aber für wissenschaftlich begründete Veränderungen der Bildungspraxis ist dieser Anspruch aufrechtzuerhalten.

Wie oben bereits angedeutet, scheitern viele Rezeptionsprozesse **zweitens** bereits daran, dass die Neuerungen/Forschungsergebnisse nicht oder nur partiell wahrgenommen werden. Begünstigt wird eine (unzureichende) **Wahrnehmung** gegebenenfalls durch vielfältige Momente, wie z. B. die Zugänglichkeit und Aufbereitungsqualität, mangelnde Zeitkontingente der potenziellen Rezipienten und bedürfnis- und interessenbezogene WahrnehmungsfILTER. Bei einem Teil der Forschungsergebnisse aus der Lehr-Lernforschung wird die Zugänglichkeit auch durch die voraussetzungsreichen statistischen Darstellungen restringiert. Adressatenbezogene Aufbereitungen können in der Regel nicht unterstellt werden und wissenschaftliche Zeitschriften werden von Praktikern/Praktikerinnen meist nicht gelesen<sup>2</sup> und von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen vermutlich nur selektiv. Vor diesem Hintergrund dürften Rezeptionsprozesse häufig schon daran scheitern, dass Ergebnisse der Lehr-Lernforschung von den potenziellen Rezipienten nicht wahrgenommen werden.

---

2 So wird z. B. die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach Aussage des Verlags inzwischen kaum noch von Schulen abonniert.

Sofern die Schwelle der Wahrnehmung überschritten wurde, stellt sich **drittens** die Frage, wie die bereitgestellten Informationen (individuell) verarbeitet werden, d. h. die Frage nach den individuellen oder auch kollektiven **Verarbeitungsprozessen**. Angesprochen sind damit einerseits inhaltliche Momente, d. h., inwieweit die Informationsgehalte erschlossen werden können, wie die (neuen) Informationen vor dem Hintergrund vorhandenen Wissens eingeordnet werden (können) und ob es gelingt, die neuen Informationen gedanklich auf eigene Handlungsfelder zu beziehen. Andererseits dürften bei diesen Verarbeitungsprozessen erneut eigene Interessen bedeutsam werden, die zu spezifischen Selektionen führen können.

Im Anschluss oder eingebettet in solche Verarbeitungsprozesse kommen **viertens Relevanzzuschreibungen** zustande, die dann positiv ausfallen dürften, wenn der Eindruck entsteht, dass die eigenen Handlungsprogramme bei Berücksichtigung der neuen Informationen optimiert werden können und die eigene Handlungspraxis überhaupt als veränderungsbedürftig wahrgenommen wird.

Berührt sind solche Relevanzzuschreibungen **fünftens** vermutlich auch von ersten **Aufwands- und Ertragsabschätzungen**, deren positive Beurteilung ein wesentliches Moment im Rezeptionsprozess darstellen dürfte. In vielen Fällen dürfte es auch schwierig sein, solche Aufwands- und Ertragsabschätzungen auf einer verlässlichen Basis vorzunehmen. Berührt sind dieselben auch von der Qualität der vorausgegangenen Verarbeitungsprozesse, den bereitgestellten Informationen, den mehr oder weniger absehbaren Adaptionsleistungen, die bezogen auf die eigene Praxis notwendig werden, einer genaueren Kenntnis der Umsetzungsbedingungen und nicht zuletzt von den jeweiligen Interessen und Belastungssituationen.

Sofern in allen vorausgegangenen Schritten jeweils rezeptionsgünstige Ausprägungen gegeben waren, stellt sich im nächsten Schritt **sechstens** die Frage, ob die bisher praktizierten **Handlungsprogramme** ersetzt oder einer Modifikation unterzogen werden sollen. In einem Teil der vorliegenden Transferkonzepte (vgl. IPN 2002) wird implizit unterstellt, es sei in aller Regel zweckmäßig von den gegebenen Bedingungen im praktischen Handlungsfeld auszugehen und Unterstützungssysteme für den forschungsorientierten Adaptionsprozess der bestehenden Handlungsprogramme bereitzustellen. Zum Teil wird auch völlig infrage gestellt, dass es einen einfachen „Transfer“ eines Handlungsprogramms überhaupt geben könne und unterstellt, es handle sich bei solchen Transferaktivitäten immer um mehr oder weniger spezifizierte Neukonstruktionen (EULER 1995). Denkbar sind auf dieser Ebene sowohl individuelle als auch institutionell gestützte und getragene und gegebenenfalls von wissenschaftlicher Seite begleitete Weiterentwicklungsprozesse. Die Schwierigkeiten solcher Adaptionsprozesse lassen sich beispielhaft im Bereich der Leseförderung an beruflichen Schulen illustrieren, die ihren Ausgangspunkt von einem Lesestrategieförderansatz (Reciprocal Teaching<sup>3</sup>) nahmen,

---

3 Der Ansatz des Reciprocal Teaching wurde in der beruflichen Bildung u. a. im Bereich der Lesestrategieförderung im Anschluss an Palincsar und Brown in Interventionsstudien genutzt (vgl. z. B. GSCHWENDTNER 2012; NORWIG u. a. 2013), ist allerdings nicht auf diesen Anwendungskontext beschränkt. Die hier eingebrachten Aussagen beziehen sich ausschließlich auf die Nutzung des Ansatzes im Bereich der Lesekompetenzförderung an beruflichen Schulen.

der in anderen Bereichen als effektiv ausgewiesen wurde (vgl. z. B. ROSENSHINE/MEISTER 1994), aber auch nach mehreren Durchgängen und immer weiter erhöhten Anstrengungen zur Vorbereitung und Begleitung der Lehrkräfte im neuen Umfeld der beruflichen Bildung nicht effektiv implementiert werden konnte (vgl. z. B. GSCHWENDTNER 2012; NORWIG u. a. 2013).

Damit ist der **siebte** erfolgsrelevante Schritt des Rezeptionsprozesses angesprochen, eine unter den neuen Bedingungen praktikable und effektvolle **Implementation**, die u. a. an verfügbare Kompetenzen und die notwendigen materiellen und organisationalen Bedingungen gebunden ist. Ob sich die gewünschten Effekte tatsächlich einstellen, wäre auch hier zu prüfen. Als erfolgskritisch dürften sich dabei u. a. die Umsetzungsqualitäten erweisen, das betrifft u. a. die erzielte Interaktionsqualität im Lehr-Lernprozess und die konzeptspezifischen Lehrgriffe.

Im Falle einer wissenschaftlichen Begleitung könnte man solche Implementationsprozesse, gegebenenfalls dem Design-Based-Research-Ansatz<sup>4</sup> folgend, auch damit verbinden, zunächst das alternative Handlungsprogramm in aufeinander aufbauenden Schleifen zu erproben, die Umsetzungsqualitäten zu erfassen und zu optimieren und schließlich auch einer Effektprüfung zu unterwerfen.

Die hier eher auf das praktische Handlungsfeld ausgerichteten Überlegungen zu den relevanten Rezeptionsbedingungen können adaptiert auch auf Rezeptionsprozesse im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Bereich bezogen werden. Auch dort stellen sich die Fragen, ob relevante Orientierungspotenziale **überhaupt** gegeben sind bzw. zugeschrieben werden, ob diese überhaupt wahrgenommen werden, wie diese verarbeitet werden, ob es auf dieser Basis zu positiven Relevanzzuschreibungen und Aufwands- und Ertragsabschätzungen kommt, wobei allerdings z. T. modifizierte Beurteilungskriterien relevant werden dürften. So spielen im bildungspolitischen Bereich z. B. bei Relevanz-, Aufwands- und Ertragsabwägungen neben Effizienzkriterien in der Regel auch programmatische/ideologische Momente eine Rolle. Zudem erhalten Finanzierungsmodalitäten und Erwägungen zur Öffentlichkeitswirksamkeit sowie Mehrheitsfähigkeit relativ großes Gewicht. Bei Wissenschaftler(inne)n dürften die einschlägigen Kalküle stark durch leitende wissenschaftliche Paradigmen geprägt sein, die sowohl die Wahrnehmungs- als auch die Verarbeitungs- und Bewertungsprozesse substantiell berühren. Generell dürfte auf allen Handlungsebenen die Rezeptionsbereitschaft steigen, sofern die neuen Erkenntnisse in Form von Assimilationsprozessen in die verfügbaren kognitiven Strukturen und Handlungsprogramme eingebaut werden können, unwahrscheinlicher dürfte die Rezeptionsbereitschaft werden, sofern darüber hinaus Akkomodationsprozesse erforderlich sind.

---

4 Zu den verschiedenen Spielarten dieses Ansatzes und seiner Nutzung im Bereich der Berufsbildungsforschung vgl. EULER/SLOANE 2014.